



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

XIV JORNADES DE XARXES D'INVESTIGACIÓ EN DOCÈNCIA UNIVERSITÀRIA

Investigació, innovació i ensenyament universitari:
enfocaments pluridisciplinars



JORNADAS
DE REDES DE INVESTIGACIÓN
EN DOCENCIA UNIVERSITARIA

XIV

Investigación, innovación y enseñanza universitaria:
enfoques pluridisciplinares

Coordinadores i coordinadors / *Coordinadoras y coordinadores:*

María Teresa Tortosa Ybáñez

Salvador Grau Company

José Daniel Álvarez Teruel

© Del text / *Del texto:*

Les autores i autors / *Las autoras y autores*

© D'aquesta edició / *De esta edición:*

Universitat d'Alacant / *Universidad de Alicante*

Vicerektorat de Qualitat i Innovació Educativa / *Vicerrectorado de Calidad e Innovación Educativa*

Institut de Ciències de l'Educació (ICE) / *Instituto de Ciencias de la Educación (ICE)*

ISBN: 978-84-608-7976-3

Revisión y maquetación: Verónica Francés Tortosa

Publicación: Julio 2016

El programa ATCEI: Entornos virtuales para la enseñanza de la competencia emocional

R. Gilar (Coord.); T. Pozo-Rico; A. Veas; P. Miñano;
M.C. González; B. Sánchez; M. González; D. Aparisi;
P. Poveda; V. Ostaffi

¹Departamento de Psicología evolutiva y didáctica

Universidad de Alicante

²Facultad de Letras

Universidad de Estado de la República de Moldova

RESUMEN (ABSTRACT)

El presente trabajo es una apuesta por la inclusión en el Educación Superior de metodologías docentes que posibilitan el trabajo de competencias emocionales de manera transversal a los contenidos propios de los grados universitarios. El objetivo es optimizar la preparación del alumnado universitario para la superación de las demandas reales que tiene que afrontar en su vida cotidiana y, especialmente, una vez egrese de las aulas. El contenido del programa aborda diversos campos de actualidad: la experiencia de fluidez, inteligencias múltiples y talentos, fortalezas personales, creatividad, mindfulness, comprensión y gestión de emociones, búsqueda de la excelencia y, por último, establecimiento de sinergias positivas en entornos de alto rendimiento. La metodología prevista incluye un procedimiento cuasi-experimental cuantitativo, con grupo control y experimental y dos fases de investigación (pretest y posttest). Los resultados evidencian un alto nivel de satisfacción con la formación soportada en un entorno e-learning. En conclusión, el programa es un compromiso con el desarrollo transversal de competencias de carácter socioemocional imbricadas en una metodología innovadora, cooperativa y vehiculizada a través de una tecnología inmersiva que logra una integración de la teoría y la práctica fomentando un aprendizaje más reflexivo y abierto a la transferencia de las competencias adquiridas a entornos relevantes para el estudiante universitario.

Palabras clave: Competencias socioemocionales; aprendizaje e-learning; currículum universitario; satisfacción académica y Educación Superior.

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Problema / Cuestión

En un minucioso proyecto que comenzamos en la edición de Redes de Investigación y Docencia del año 2013, ya evaluamos las diferentes definiciones y modos en que la competencia emocional se había trabajado en las últimas décadas en la Educación Superior.

En aquel primer momento, establecimos un estudio piloto que nos permitió definir los rasgos más característicos que sustentan nuestro actual programa de desarrollo de competencias emocionales en la Educación Superior. Entre ellos, formentar el trabajo independiente de los estudiantes, el trabajo fuera del aula, el mayor contacto a través de un entorno e-learning, la utilización de recursos tecnológicos, etc., son situaciones didácticas que sustentan metodológicamente nuestro trabajo y lo dotan de un valor añadido.

La evolución más significativa de los diferentes aportes teóricos podría estar en el énfasis que décadas atrás se ponía en el desarrollo de competencias de carácter holístico en los futuros egresados universitarios que les permitiese superar con éxito las demandas de su entorno. De este modo, desde aquel inicio en el 2013, cada edición y año académico hemos aportado más al proyecto inicial logrando una apuesta que da respuesta a los aportes teóricos mencionados a través de un programa definido, multimetodológico, transcultural, vehiculado a través de las TICs, basado en el cuidado de los aspectos transaccionales, comunicacionales o relacionales entre profesor y estudiante y en un modo de enseñar-aprender que cuida y responde al perfil de estudiantes, objetivos, métodos, medios y estrategias relevantes en cada escenario de aprendizaje.

Las consideraciones que hacemos servirán El Espacio Europeo de Educación Superior pretende promocionar la movilidad de los egresados universitarios, aumentar las oportunidades para la obtención de empleo y el enriquecimiento profesional, la adopción de un sistema de titulaciones que sean fácilmente comprensibles y comparables, de manera que se facilite la equivalencia, unificación y reconocimiento de la formación universitaria y se incremente las posibilidades de ejercicio profesional en diferentes territorios europeos.

1.2 Revisión de la literatura

En las últimas décadas el número de investigaciones que evidencian la importancia de la inclusión formación específica para el desarrollo de competencias socioemocionales en los currículums universitarios es cada vez mayor (Bernart, 2006; Boyatzis, 2008; Pena, y Repetto,

2008; Phillips, Abraham, y Bond, 2003; Pérez y Castejón, 2007; Castejón, Gilar, y Pérez, 2009)

Además, la atención sobre el desarrollo integral de los perfiles universitarios para una efectiva incorporación plena al mundo laboral y para un desarrollo holista de las potenciales del alumnado universitario resulta de gran interés y la comunidad científica muestra un creciente compromiso (De Haro, Castejón y Gilar, 2013; Nofitely Robins, 2007; Credé y Kuncel, 2008; Castejón Costa y Gilar Corbí, 2005 y Richardson, Abraham y Bond, 2012). De hecho, se evidencia que la apuesta por la mejora de esta competencia desde las universidades es muy beneficiosa para el desarrollo integral del alumnado (Bar-On, 2000; Castejón et al., 2004; Mayer, Roberts y Barsade, 2008; Parker, et al., 2004 y Lopes, y Salovey, 2001), en la exitosa inserción laboral y el rendimiento profesional (Carmeli, 2003; Cherniss, 2000; Langhorn, 2004; Bar-On y Parkes, 2000; De Haro, Castejón y Gilar, 2013) o en el nivel de bienestar (Diener, et al. 1999; Palmer, Donaldson, y Stough, 2002 y Extremera, y Fernández-Berrocal, 2004).

No obstante, la inteligencia emocional es un constructo complejo. Fue definida por primera vez en 1990 por Mayer y Salovey como “la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud, la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad para regular las emociones proviniendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer, Salovey y Caruso, 2008).

La Inteligencia Emocional (IE) es, por tanto, la capacidad de hacer frente a las emociones propias y ajenas. Existe un creciente cuerpo de investigación sobre la inteligencia emocional debido a su relación con una formación integral y holista, que capacita para contribuir una vida plena y ofrecer el máximo potencial en los diferentes proyectos personales y profesionales (Gilar, 2003; Castejón et al., 2010 y Pérez et al, 2012; De Haro, Castejón y Gilar, 2013; Coté y Miners, 2006; Sy, Tram y O’hara, 2006; Caruso y Wolfe, 2001; Navarro Soria et al., 2008, Pertegal-Felices et al., 2010 y Pertegal-Felices, Castejón-Costa y Jimeno-Morenilla, 2013).

Desarrollar la capacidad de percibir, facilitar y la comprender las emociones es, por tanto, esencial para la calidad de vida y el bienestar personal. En esta línea, se evidencia significativa la competencia emocional en el logro de buenas relaciones interpersonales y el

éxito en la vida y carrera (Pekrun, et al.; 2002, Kolb, Boyatzis y Mainemelis, 2001; Meyer y Turner, 2006; Biggs y Tang, 2011 y Trigwell, Ellis y Han, 2012).

Cinco años después, Goleman popularizó el término con varias de sus publicaciones líderes en ventas. Realizó un tratamiento de la competencia emocional y socioemocional con unas connotaciones muy prácticas y que fueron acogidas por interés por la comunidad científica y por el público en general (Goleman, 1995, 2001 y 2013).

Esto fue debido en parte por el agotamiento al que se había llegado con la consideración del coeficiente intelectual como único predictor del rendimiento, así como por mal uso de los instrumentos de medición de este constructo utilizados como único indicador para tomar importantes decisiones de corte pedagógico (Gil-Olarte, Palomera, y Brackett, 2006; Cantero, Miñano y Gilar, 2008; Castejón, Cantero, Pérez, 2008; Boyatzis, Wheeler, y Wright, 2001).

Paralelamente, la concepción inicial de Mayer y Salovey se define, junto a las aportaciones de Caruso, como "la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones" (Mayer, Salovey y Caruso, 2008).

La clave de esta concepción estriba en que se considera la inteligencia emocional como una manifestación más de la inteligencia general y, por tanto, como una habilidad mental con posibilidades para ser entrenada, formada y educada.

Por estas razones, actualmente se concibe la importancia de la competencia emocional como clave en el razonamiento y comprensión de las emociones y el uso de mismas para mejorar el pensamiento y rendimiento.

Ciertamente, el rendimiento es un objetivo presente en todo momento en estos estudios. Se convierte en el sentido que guía la excelencia educativa. Se pretende que el rendimiento evidencie la calidad de la formación recibida por el alumnado y que la evaluación que se realice del mismo sea favorable.

No obstante, más allá de los intereses sobre la muestra del rendimiento como un símbolo inequívoco de la calidad de la enseñanza, lo más importante es garantizar la enseñanza de competencias que preparen para la vida.

Por estas razones, los currículums universitarios centrados en la adquisición de los conocimientos desde cada área son necesarios, pero no suficientes. De hecho, por sí mismos,

no preparan para la complejidad de las exigencias que el alumnado tendrá que responder a nivel profesional y, mucho menos, a un nivel personal.

Por tanto, el compromiso con la calidad, la mejora continua y la búsqueda de la excelencia impulsa investigaciones relacionadas con el desarrollo de las competencias que permiten al alumnado universitario afrontar los retos de su vida académica y que garantizan su formación plena.

Dado el cuerpo científico que evidencia la importancia en el dominio de las competencias emocionales para la satisfacción y el éxito en la vida en la presente investigación se ha diseñado un curso de formación avanzada sobre la Inteligencia Emocional que se viene implementado desde hace tres años, con la consolidación de nuestra tercera edición en la colaboración de redes de investigación y docencia, trabajando esta misma temática con grandes dosis de confianza e ilusión en los resultados y en la posible prospección de futuro.

1.3 Propósito

El objetivo es desarrollar destrezas de carácter socioemocional y dominar técnicas de eficacia y efectividad en entornos de alto rendimiento a través de la exploración de las emociones, a través de la observación, el cuestionamiento, la defensa de las ideas propias y el respeto de las ajenas, el análisis de información y la extracción de conclusiones lógicas con el fin de resolver conflictos, problemas de la vida real, y mejorar las interacciones con otras personas.

La hipótesis de partida es que a través del programa propuesto es posible trabajar el autoconocimiento, las habilidades intrapersonales e interpersonales, la gestión de emociones, la motivación por alcanzar metas, el manejo del estrés, la búsqueda de la excelencia, la calidad y la mejora, la determinación, la capacidad de gestión y solución de problemas y la capacidad de adaptación al cambio, el afrontamiento de la adversidad y la resiliencia o superación ante la adversidad.

Por tanto, la meta principal que da sentido a este proyecto es la de identificar, diseñar e implementar las acciones específicas necesarias para desarrollar un programa de entrenamiento de inteligencia emocional, vehiculizado a través de una formación e-learning.

2. METODOLOGÍA

2.1. Participantes

La muestra total está compuesta por 48 estudiantes del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Alicante.

2.2. Recursos

El programa ha sido implementado durante las sesiones de clases prácticas de la asignatura de Psicología de la Educación propia del plan de estudio del Grado en Maestro en Educación Primaria de la Universidad de Alicante. Así mismo, y de manera transversal, se ha habilitado una plataforma moodle de enseñanza y aprendizaje donde ha sido posible reforzar, ampliar y enriquecer los contenidos a través de los foros y la entrega de tareas.

2.3. Instrumentos

El instrumento utilizado en este estudio fue el programa de avanzado de entrenamiento de la competencia socioemocional que se describe en el anexo 1, haciendo mención específica a las sesiones que han sido implementadas de manera presencial y las que han sido llevadas a cabo a través del aula flip.

En conclusión, el programa se sustenta en los siguientes principios clave:

1. Se basa en las emociones auto-descubrimiento y principios constructivistas y participación en las comunidades de conocimiento, la investigación y el aprendizaje dialógico, útil, participativo y basado en grupos de trabajo.
2. Promueve el pensamiento crítico y las habilidades para resolver problemas de análisis, evaluación y aprendizaje activo a través de tecnologías interactivas y recursos multimedia.
3. Proporciona oportunidades para la reflexión en espacios personales de aprendizaje: Permite desarrollar cada tema en profundidad y buscar pistas, estrategias o posibilidades de acción.
4. Utiliza métodos de colaborativos para autenticar el aprendizaje significativo, promueve la participación activa del grupo y las habilidades clave.
5. Promueve oportunidades de aprendizaje emocional centrados en el estudiante y autodirigidos.

6. Proporciona un ambiente de aprendizaje altamente contextualizada para lograr auténticas experiencias de aprendizaje emocional.
7. Involucra grupos de aprendizaje colaborativo, con la división del trabajo entre los estudiantes que asumen roles específicos.
8. Promueve y profundiza en la relación del grupo con el fin de mejorar los resultados que obtienen en conjunto con sus acciones.
9. Apoya la autonomía del estudiante y el aprendizaje que dura en el tiempo mostrando cómo transferir el aprendizaje acerca de la inteligencia emocional a contextos reales.
10. Fomenta la participación, logra compartir conocimientos, estimula el pensamiento creativo y las ideas innovadoras para buscar un rendimiento diferente, proponiendo en situaciones reales donde los equipos de trabajo se sientan involucrados.
11. Utiliza el aprendizaje emocional con el fin de tratar de responder a las necesidades de los estudiantes con el fin de que puedan capitalizar sus fortalezas y mejorar sus habilidades de autodefensa.
12. Posibilita un acceso permanente (todos los días de la semana a cualquier hora) a recursos de aprendizaje a través de un campus virtual.
13. La metodología presencial y la online se imbrican profundamente para lograr unos resultados de alto alcance,
14. Se gestiona el programa a través de un sistema de mentoría y coaching, donde el alumnado dispone de todas las premisas necesarias para hacer frente a cada una de las metas propuestas.

El objetivo último es crear un entorno y ambiente enriquecido, acogedor y que facilite la interiorización del programa. El buen clima se genera desde la invitación inicial al Curso de formación avanzada en Inteligencia Emocional, indicando las temáticas que se discutirán en el mismo y logrando el compromiso por parte del alumnado.

Las etapas son:

1. Etapa de introducción: ¿Qué hace que las personas se esfuercen por lograr los mejores resultados en la vida?
2. Etapa de clarificación del contexto: fomentar la definición de objetivos clave para el diseño de pautas de acción y la consecución de los logros.

En cada una de las lecciones se define, en primer lugar, el objetivo del bloque de trabajo que se va a plantear. Consecuentemente, se divide la clase en rincones de aprendizaje compuestos por grupos pequeños (4-6 miembros) y se les cuestiona sobre la temática pertinente. Dentro de cada equipo hay un líder que recoge las principales ideas que se discuten dentro del grupo durante un periodo aproximado de 10 o 15 minutos. Los roles se van intercambiando y los participantes realizan rotaciones entre las temáticas trabajadas en cada rincón de aprendizaje. Finalmente, el portavoz comenta las conclusiones extraídas y, si es necesario, una nueva ronda comienza con preguntas que deben abordarse en cada uno de los rincones creados. Una vez que todas las rondas se han terminado, los portavoces presentan las ideas fundamentales proporcionadas por todas las personas que han pasado por su mesa a lo largo de las diferentes rondas. Las ideas se suben a moodle, utilizando diferentes técnicas, tales como mapas conceptuales, entre otros.

Al final, se elabora una conclusión final individual que es entregada en el enlace de la plataforma habilitada para tal fin. Por último, el docente revisa los resultados de la sesión para preparar la próxima lección en función del ritmo de aprendizaje del alumnado.

Por último, se administra una encuesta de satisfacción cumplimentada por el alumnado universitario participante en el estudio al finalizar la asignatura y tras cumplimentar el periodo de formación con el objetivo de evaluar hasta qué punto la formación resulta

2.4. Procedimiento

Al inicio del segundo cuatrimestre los estudiantes universitarios fueron informados de la realización del programa avanzado de inteligencia emocional en la parte práctica de la asignatura, solicitándoles su aceptación de la propuesta y su firma de un consentimiento informado al respecto.

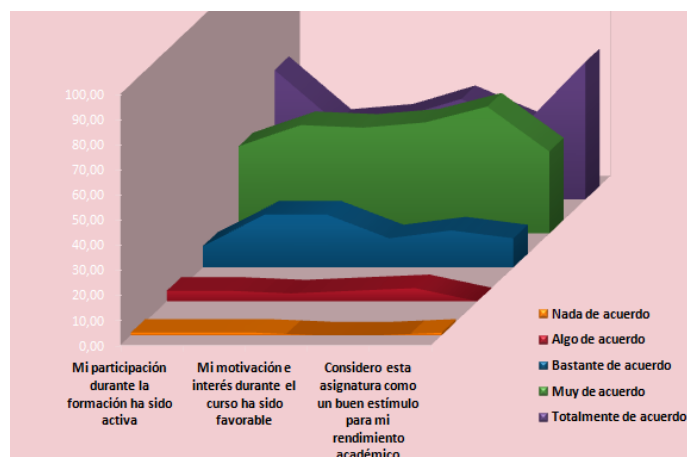
Así mismo, en la primera sesión de clase se les presentó la plataforma moodle de enseñanza y aprendizaje que serviría como soporte transversal que vehicularía el progreso en el programa a lo largo de las sesiones prácticas. El alumnado mostró un cierto escepticismo al principio, probablemente motivado por la sensación de una mayor carga de trabajo ante la metodología propuesta, no obstante, posteriormente se mostró muy colaborativo y abierto a la experiencia. De hecho, se obtuvieron registros de actividades superiores a lo que la tarea propuesta exigía en un primer momento.

Por último, se implementó el programa tal cual ha sido descrito en el punto anterior, fomentando las competencias socioemocionales clave en el alumnado y evaluando su progreso en las mismas. Por último, cabe reseñar que el entusiasmo y la participación proactiva del alumnado a lo largo del programa ha sido fantástica, así como su implicación, tanto en las sesiones presenciales como en el trabajo realizado en la plataforma virtual. El procedimiento de mentoría o caching ha supuesto un claro valor añadido, acompañando el proceso de superación del alumnado durante la formación y apostando por impulsar habilidades de iniciativa y desarrollo personal.

3. RESULTADOS

Los resultados evidencian gran satisfacción con la propuesta por parte del alumnado participante, así como un gran volumen de aportaciones registradas en la plataforma de enseñanza y aprendizaje (Tabla 1). De hecho, la participación y la excelencia de las tareas presentadas es superior a la exigencia que se planteaba en un primer momento. Por tanto, las metas de aprendizaje se alcanzan con creces y garantizan la adquisición de competencias transversales en el proceso.

Tabla 1. Satisfacción del alumnado con el programa de formación en competencias socioemocionales



Por estos motivos, los resultados evidencian que el programa es una apuesta por tratar las competencias socioemocionales del alumnado de una manera transversal (Figura 1), integrándolas en el currículum universitario como una meta más de aprendizaje y exigiendo su transferencia y aplicación efectiva a entornos que consideramos relevantes (a nivel académico, personal y social).

Figura 1. Programa de formación en competencias socioemocionales



4. CONCLUSIONES

El espacio europeo de educación superior pretende promocionar la movilidad de los egresados universitarios, aumentar las oportunidades para la obtención de empleo y el enriquecimiento profesional, la adopción de un sistema de titulaciones que sean fácilmente comprensibles y comparables, de manera que se facilite la equivalencia, unificación y reconocimiento de la formación universitaria y se incremente las posibilidades de ejercicio profesional en diferentes territorios europeos.

En la misma línea, las demandas de un mundo globalizado requieren universidades capaces de formar a estudiantes con un potencial desempeño profesional. Se buscan nuevas maneras de preparar a los universitarios para lograr una exitosa inserción laboral con un alto nivel de excelencia. Esta investigación evidencia que el desarrollo de competencias socioemocionales en el ámbito universitario es un facilitador de la capacidad del alumnado universitario para afrontar retos y desarrollar una actitud innovadora, creativa y resiliente; especialmente por lo que respecta a su rendimiento académico y su confianza en un exitoso desarrollo profesional futuro.

No obstante, el potencial sólo puede llegar a desarrollarse con estímulos apropiados. El acceso a los estudios universitarios es un entorno idóneo para el empoderamiento y la superación. La formación centrada en el desarrollo de las destrezas de cada grado universitario es necesaria y meta imprescindible de cada campo de estudios, pero no es suficiente. Además, se requiere una formación centrada en competencias socioemocionales clave. La presente investigación pretende ser una apuesta por la formación a este nivel de compromiso en los planes de estudios de las universidades contemporáneas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amelang, M. & Steinmayr (2006). Is there a validity increment for tests of emotional intelligence in explaining the variance of performance criteria? *Intelligence*, 34, 459-468.
- Ayers, D. & Stone, B. (1999). Extension organization of the future: Linking emotional intelligence and core competencies. *Journal of Extension*, 37(6). Disponible en <http://joe.org/joe/1999december/iw4.html>
- Barchard, K. (2003). Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? *Educational and Psychological Measurement*, 63(5), 840-858.
- Bar-On & J. Parkes (2000). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 320-342). San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 363-387). San Francisco, CA: Jossey-Bass Inc.
- Bastian, V.A., Burns, N.R., & Nettelbeck, T. (2005). Emotional intelligence predicts life skills, but not as well as personality and cognitive abilities. *Personality and Individual Differences*, 39, 1135-1145.
- Bernart, M.E. (2006). It's time we teach social-emotional competence as well as we teach academic competence. *Reading and Writing Quarterly Overcoming Learning Difficulties*, 22(2), 103-119.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-Hill International.
- Boyatzis, R.E. (2008). Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development* 27, 5-12.
- Boyatzis, R.E., Wheeler, J. & Wright, R. (2001). Competency development in graduate education: A longitudinal perspective. En *Proceedings of the First World Conference on Self-Directed Learning*. Montreal: Girat.

- Brackett, M. & Mayer, J.D. (2003). Convergent, discriminant, and incremental validity of competing measures of emotional intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 29(9), 1147-1158.
- Cantero, M.P., Miñano, P. & Gilar, R. (2008). Diferencias entre los perfiles de competencias socioemocionales de estudiantes en distintas titulaciones de Magisterio. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 493-504.
- Carmeli, A. (2003). The relationship between emotional intelligence and work attitudes, behavior and outcomes: An examination among senior managers. *Journal of managerial Psychology*, 18(8), 788-813.
- Caruso, D.R., & Wolfe, Ch.J. (2001). Emotional intelligence in the workplace. En J., Ciarrochi, J. Forgas & J.D. Mayer (Eds.), *Emotional intelligence in everyday life*. Londres: Psychology Press.
- Castejón Costa, J.L. & Gilar Corbí, R. (2005). Evaluación del estilo de enseñanza-aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de psicología y educación*, 1(2), 137-152.
- Castejon, J.L., Perez, A.M., & Gilar, R. (2010). Confirmatory factor analysis of Project Spectrum activities. A second-order g factor or multiple intelligences? *Intelligence*, 38(5), 481-496.
- Castejón, J.L., Prieto, M.D., Pérez, A.M. & Gilar, R. (2004). El rol del conocimiento y de las habilidades intelectuales generales en la adquisición del aprendizaje complejo. *Psicothema*, 16(4), 600-605.
- Castejón, J.L., Cantero, P. & Pérez, N. (2008). Diferencias en el perfil de competencias socio-emocionales en estudiantes universitarios de diferentes ámbitos científicos. *Revista de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 145-161.
- Castejón, J.L., Gilar, R., & Pérez, N.M. (2009). The relationship of emotional intelligence with academic achievement and personality. *European Journal of Personality* (En prensa).
- Cherniss, C. (2000). Social and Emocional Competente in the workplace. En R. Bar-On & J.D. Parker (eds.). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Ciarrochi, J.V., Chan, A.Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.
- Costa, J.L.C., Corbi, R.G., & Sánchez, A.M.P. (2007). El papel de las habilidades intelectuales generales en la adquisición del conocimiento conceptual y procedimental en una situación de aprendizaje complejo. *Revista de psicología general y aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología*, 60(1), 149-166.
- Coté, S. & Miners, C.T.H. (2006). Emotional intelligence, cognitive intelligence and job performance. *Administration Science Quarterly*, 51, 1-28.
- Credé, M. & Kuncel, N.R. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, 3(6), 425-453.
- De Haro, J.M., Castejón, J.L., & Gilar, R. (2013). General mental ability as moderator of personality traits as predictors of early career success. *Journal of Vocational Behavior*, 83(2), 171-180.
- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E. & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276.
- Extremuera, N. & Fernández-Berrocal, P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonal y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137
- Fallows, S. & Steven, C. (Eds.), (2000). *Integrating key skills in higher education: employability, transferable skills and learning for life*. Londres: Kogan Page.
- Fernandez-Berrocal, P., Extremuera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.
- Fernández-Berrocal, P., Extremuera, N. & Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale (TMMS-24). *Psychological Report*, 94, 751-755.
- García-Aracil, A. & Van der Velden, R. (2008). Competencies for young european higher education graduates: labor market mismatches and their payoffs. *Higher Education*, 55(2), 219-239.

- Gil-Olarte, P., Palomera, R. & Brackett, M.A. (2006). Relating emotional intelligence to social competence and academic achievement in high school students. *Psicothema*, 18(supl.), 118- 123.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York, England: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Santa Ana: Books on Tape.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2001). Emotional intelligence perspectives on a theory of performance. En C. Cherniss, & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2003). *What makes a leader? Organizational Influence Processes* (Porter, LW, et al. Eds.), New York, ME Sharpe, 229-241.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2013). *Primal Leadership: Unleashing the Power of Emotional Intelligence*. Harvard Business Press.
- González, J. & Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Hedlund, J. & Sternberg, R.J. (2000). Too many intelligences? Integrating social, emotional and practical intelligence. En R. Bar-On & J.D.A. Parker (Eds.). *The handbook of emotional intelligence* (pp. 136-168). San Francisco: Jorsey-Bass.
- Hettich, P. (2000). *Transition processes from college to career*. Washington: American Psychological Association.
- Jaeger, A. (2003). Job competencies and the curriculum: An inquiry into emotional intelligence in graduate professional education. *Research in Higher Education*, 44(6), 615-639.
- Kolb, D.A., Boyatzis, R.E. & Mainemelis, C. (2001). Experiential learning theory: Previous research and new directions. *Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles*, 1, 227-247.
- Langhorn, S. (2004). How emotional intelligence can improve management performance. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 16(4), 220-230.
- Lopes, P.N. & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and social-emotional learning: assessing emotional intelligence and developing skills and flexibility. *CEIC Review*, 22, 12-13.

- Lopes, P.N., Côté, S., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M. & Slovey, P. (2006). Emotional intelligence and positive work outcomes. *Psicothema*, 18(Suppl.), 132-138.
- Mast, M.S., Jonas, K. & Hall, J.A. (2009). Give a person power and he or she will show interpersonal sensitivity: the phenomenon and its why and when. *Journal of Personality and Social Psychology*, 97(5), 835-850.
- Matthews, G., Zeidner, M. & Roberts, R. (2003). *Emotional intelligence: Science and Myth*. Cambridge: MIT Press.
- Mayer, J.D. & Ciarrochi, J. (2006). Clarifying Concepts Related to Emotional Intelligence: A Proposed Glossary. En Ciarrochi J.; Forgas J. & Mayer, J. (Eds). *Emotional Intelligence in Everyday Life* (pp. 261-267). New York: Psychological Press.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17(4), 433-442
- Mayer, J.D., Salovey, P., Caruso, D.R. & Sitaremos, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105
- Mayer, J.D., Roberts, R.D. & Barsade, S.G. (2008). Human Abilities: Emotional Intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Meyer, D.K., & Turner, J.C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18(4), 377-390.
- Newsome, S., Day, A.L. & Catano, V.M. (2000). Assessing the predictive validity of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1005-1016.
- Noftle, E.E. & Robins, R.W. (2007). Personality predictors of academic outcomes: big five correlates of GPA and SAT scores. *Journal of personality and social psychology*, 93(1), 116.
- O'Connor, R.M. & Little, I.S. (2003). Revisiting the predictive validity of emotional intelligence: self-report versus ability-based measures. *Personality and Individual Differences*, 35, 1893 - 1902.
- Palmer, B., Donaldson, C. & Stough, C. (2002). Emotional intelligence and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 33, 1091-1100.
- Parker, J.D.A., Summerfeldt, L.J., Hogan, M.J. & Majeski, S.A. (2004). Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172.

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W. & Perry, R.P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2), 91-105.
- Pena, M. & Repetto, E. (2008). Estado de la investigación en España sobre Inteligencia Emocional en el ámbito educativo. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 400-420.
- Pérez, N. & Castejón, J.L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y estrés*, 13 (1), 119-129.
- Pérez, P. M. Costa, J.L.C. & Corbí, R.G. (2012). An explanatory model of academic achievement based on aptitudes, goal orientations, self-concept and learning strategies. *The Spanish journal of psychology*, 15(01), 48-60.
- Pertegal-Felices, M.L., Castejón-Costa, J.L. & Jimeno-Morenilla, A. (2013). Differences between the personal, social and emotional profiles of teaching and computer engineering professionals and students. *Studies in Higher Education*, 1-17.
- Richardson, M., Abraham, C. & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological bulletin*, 138(2), 353.
- Roberts, R.D., Schulze, R., O'Brien, K., MacCann, C., Reid, J. & Maul, A. (2006). Exploring the validity of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) with established emotions measures. *Emotion*, 6(4), 663-669.
- Scherer, K.R. (2007). Component models of emotion can inform the quest for emotional competence. En G. Matthews, M. Zeidner & R.D. Roberts (Eds.), *The science of emotionai intelligence: Knowns and unknowns* (pp. 101-126). New York: Oxford University Press.
- Scullin, M.H., Peters, E., Williams, W. & Ceci, S. (2000). The role of IQ and education in predicting later labour market outcomes: Implications for affirmative action. *Psychology, Public Policy and Law*, 6(1), 63-89.
- Sternberg, R.J., Forsythe, G.B., Hedlund, J., Horvath, J.A., Wagner, R.K., Williams, W.M., Snook, Scott A., Grigorenko, E.L. (2000). *Practice Intelligence everyday*. New York, Cambridge University Press.

- Sternberg, R.J., Castejón, J.L., Prieto, M.D., Hautamäki, J. & Grigorenko, E. (2001). Confirmatory factor analysis of the Sternberg Triarchic Abilities Test in Three International Samples: An empirical test of the Triarchic Theory. *European Journal of Psychological Assessment*, 17, 1-16.
- Sternberg, R.J., Prieto, M.D. & Castejón, J.L. (2000). Análisis factorial confirmatorio del Sternberg Triarchic Abilities Test (nivel H) en una muestra española: resultados preliminares. *Psicothema*, 12(4), 642-647.
- Sy, T., Tram, S. & O'hara, L.A. (2006). Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 68(3), 461-473.
- Trigwell, K., Ellis, R.A., & Han, F. (2012). Relations between students' approaches to learning, experienced emotions and outcomes of learning. *Studies in Higher Education*, 37(7), 811-824.

Anexo 1: Programa de Inteligencia emocional

<i>SEMANA</i>	<i>CLASE PRESENCIAL</i>	<i>OBJETIVO</i>	<i>ENTORNO E-LEARNING</i>
1	1ª Sesión: Presentación	Introducción	-
2	2ª Sesión: Interpretación de emociones	Autodescubrimiento emociones motivación y auto- determinación	1ª Sesión: Creación de clima de aula
3	3ª Sesión: Promover el pensamiento crítico	Inteligencias múltiples	2ª Sesión: Definición de equipos de trabajo y roles. Reglas básicas
4	4ª Sesión: Aprendizaje emocional auténtico y vivencial	Virtudes y fortalezas personales	3ª Sesión: Exploración de habilidades y cualidades
5	5ª Sesión: Transferencia del aprendizaje	Resistencia y optimismo	4ª Sesión: Discusión virtual constructiva en foros online
6	6ª Sesión: Grupos de aprendizaje colaborativos	Descubrimiento de talentos personales y creatividad	5ª Sesión: Ideas innovadoras cooperativas
7	7ª Sesión: Oportunidades de aprendizaje autodirigido	Desarrollo social y emocional	6ª Sesión: Ensayo e-learning en entorno virtual
8	8ª Sesión: Aprendizaje significativo	Habilidades de auto-gestión emocional	7ª Sesión: Exposición en campus virtual
9	9ª Sesión: Resolución divergente de problemas	Habilidades y destrezas para resolver casos prácticos	8ª Sesión: Discusión online de ideas clave
10	10ª Sesión: Estrategias para la acción y práctica	Aprendizaje servicio en escenarios reales	9ª Sesión: Feedback en entorno e-learning
11	11ª Sesión: Diseño del cuaderno de bitácoras	Creación de una hoja de ruta vital	10ª Sesión: Reglas del juego para el éxito
12	12ª Sesión: Planificación en los espacios personales de aprendizaje	Compromiso con el crecimiento y el desarrollo personal	11ª Sesión: Implementación de planes de acción a través del campus
13			12ª Sesión: Compromiso de contacto permanente a través del entorno virtual